

Neumann, Thomas W.

"Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden". Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 397-410. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)*



Quellenangabe/ Reference:

Neumann, Thomas W.: "Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden". Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 397-410* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95137 - DOI: 10.25656/01:9513

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95137>

<https://doi.org/10.25656/01:9513>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“

Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet

„Ein Gespenst geht um in Ostdeutschland: das Gespenst der Nostalgie.“ Spätestens fünf Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands wird vieles aus alten DDR-Zeiten von der ostdeutschen Bevölkerung wieder sehr geschätzt. Dazu gehört auch die DDR-Schule, die unmittelbar nach 1989 als stark reformbedürftig galt, wurden sie und die Jugendorganisation doch als äußerst SED-konform angesehen. So erntete die Schauspielerin STEFFI SPIRA auf der großen Protestkundgebung am 4. November 1989 auf dem Alexanderplatz in Ostberlin heftigen Applaus, als sie Tausenden von Zuhörern ihre Vorstellungen einer zukünftigen Jugenderziehung darbot: „Ich wünsche für meine Urenkel, daß sie aufwachsen ohne Fahnenappell, ohne Staatsbürgerkunde und daß keine Blauhemden mit Fackeln an den hohen Leuten vorübergehen.“ Fünf Jahre später belegen Befragungsergebnisse die steigende Wertschätzung der alten Bildungsgänge unter der ostdeutschen Bevölkerung.

Vom Aufbruch zur nostalgischen Rückschau

Betrachtet man die Entwicklung im Schulbereich in Ostdeutschland zwischen 1989 und heute, so lassen sich unterschiedliche Entwicklungsphasen in der Schule und unter Lehrerinnen und Lehrern der ehemaligen DDR feststellen. DUDEK und TENORTH haben in ihrer Zusammenfassung über den „Transformationsprozeß der deutschen Bildungslandschaft“ drei Phasen ausgemacht, die durchlaufen wurden: Bis Mitte 1990 gab es eine Phase der „Verunsicherung der Lehrer“ bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber neuen Ansätzen, in der anschließenden Phase, in der die Kultusministerien versuchten, neue Rahmenbedingungen zu schaffen, setzte unter den Lehrern eine Lähmungsphase ein, die von zunehmender Arbeitsplatzunsicherheit bestimmt war. In der dritten Phase, mit dem Schuljahr 1991/92, begann die „Institutionalisierung einer neuen und sehr heterogenen Schullandschaft“ (DUDEK/TENORTH 1993, S. 219f.).

Ein Jahr nach dieser dritten Phase, im Herbst 1992, begann ein Forschungsprojekt zur Erforschung von Geschichte und Struktur der DDR-Volksbildung, das auf die subjektiven Erfahrungen mit DDR-Schule abzielte, in dessen Verlauf eine größere Anzahl lebensgeschichtlicher Interviews mit ehemaligen DDR-Lehrern geführt wurden. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Untersuchung unterschiedlicher Wahrnehmungsmuster und Verarbeitungsformen, bedingt durch verschiedene Vorerfahrungen (v. PLATO 1991).¹

In Anlehnung an die von DUDEK und TENORTH getroffene Periodisierung läßt

sich anhand dieser Arbeiten eine weitere Etappe feststellen. Aus den erfahrungswissenschaftlich orientierten Erhebungen unter Brandenburger Lehrerinnen und Lehrern läßt sich folgern, daß ein Differenzierungsprozeß unter DDR-Lehrern eingesetzt hat. In dessen Verlauf lassen sich für die weiteren Überlegungen zwei Hauptgruppen ausmachen. Zum einen gibt es eine Gruppe, die die neuen schulpolitischen Umgestaltungen als Herausforderung und neue Chance für die eigene Berufsausübung versteht. Einen Teil dieser Gruppe bilden beispielsweise solche, die zu DDR-Zeiten differenzierte Leistungsanforderungen vermißten, oder konfessionell gebundene Lehrerinnen und Lehrer.² Zum anderen hat in unseren Untersuchungen ein größerer Teil, gerade auch von Lehrerinnen und Lehrern aus der jüngeren Generation, in der Zeit seit 1992 eine sehr skeptische Haltung gegenüber dem neuen Schulsystem entwickelt. Begleitet wird diese Haltung gegenüber den neuen Schultypen, Lehrmitteln und Lernmethoden davon, daß die DDR-Schule und ihre Pädagogik, abgesehen von der einseitigen ideologischen Ausrichtung auf den SED-Staat, als wirkungsvoller und besser für die Vermittlung von Bildung und für die Erziehung von Kindern angesehen werden. Hier ziehen sich die von REH und TILLMANN ausgemachten folgenden vier Gruppen von Lehrertypen mit unterschiedbaren Erfahrungsmustern insofern wieder zusammen, als daß den in unterschiedlicher Ausrichtung „reformengagierten Lehrer(innen)“ eine gemeinsame, stärker auf die DDR-Pädagogik bezogene Wertegemeinschaft gegenübersteht. So paart sich die Sorge der „Unterstufenlehrerinnen“ vor erzieherischem Schaden durch die westdeutsche Pädagogik mit der Ablehnung neuer didaktischer Konzepte durch die „Fachlehrer, vor allem in den Naturwissenschaften“, die ihren traditionell leistungs- und stofforientierten Unterricht in Frage gestellt sehen. Die Wertegemeinschaft vervollständigt sich mit der Haltung von „Lehrer(innen), etwa für Staatsbürgerkunde und Geschichte“, die durch die Wende laut REH und TILLMANN „vor den Trümmern ihres Weltbildes stehen“ (1994, S. 230).

Die gegenüber dem neuen Schulsystem skeptische Lehrerhaltung wird dabei zudem sehr häufig nicht nur von betroffenen Eltern (NEUMANN 1993, S. 93–106), sondern auch von einem größeren Teil der ostdeutschen Bevölkerung (IFS-Umfrage 1994, S. 13–55) geteilt, so daß sich an vielen DDR-Schulen eine ausgeprägte „nostalgische“ Stimmung im Hinblick auf die Errungenschaften der DDR-Schule breitgemacht hat.

Die Interviews wurden mit Lehrerinnen und Lehrern aus dem Land Branden-

-
- 1 Das Projekt wurde am Institut für Geschichte und Biographie an der Fernuniversität Hagen durchgeführt. Neben der wissenschaftlichen Arbeit war ein Ziel dieses Projekts, anhand von lebensgeschichtlich geführten Interviews fünf Filme für die Lehrerfortbildung des Landes Brandenburg herzustellen. Es bestand aus den Historikern ALEXANDER V. PLATO (Projektleiter) und mir, den Videofilmern LORETTA WALZ und BENEDIKT BERG-WALZ. Der Projektträger war das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Zudem konnte auf den Interviewbestand eines Projekts der Universität Hannover über Elternerwartungen an die Schulsysteme zurückgegriffen werden (1991/92).
 - 2 Daß konfessionell gebundene Lehrer den Lehrerberuf zu DDR-Zeiten nicht ausüben konnten, ist falsch. Wenn sie sich allerdings offen zu ihrer konfessionellen Bindung bekannten, hingen die Arbeitsbedingungen und der Umfang möglicher Repressionen oftmals vom Verhalten der unmittelbaren Vorgesetzten ab. Kam es in einzelnen Fällen zu Relegationen, so stand einem kleinen Teil als Alternativmöglichkeit zur staatlichen Schule das Wechseln an ein Evangelisches Oberseminar, wie das in Hermannswerder (Potsdam), offen.

burg geführt. Diese regionale Eingrenzung ist von Interesse, da Brandenburg als einziges östliches Bundesland bei der Umgestaltung der DDR-Schule einen eigenständigen, nicht explizit an westlichen Bundesländern orientierten Weg gehen wollte. Hier richtete man sich nicht am dreigliedrigen Schulsysteme aus, sondern führte nach sechsjähriger Grundschulzeit die Gesamtschule als Regelschule, neben Gymnasium und Realschule, ein. In der Frage der Übernahme der alten Lehrer in das neue System vermied man durch die allgemeine Absenkung aller Lehrergehälter auf 80% eine größere, am Finanzrahmen orientierte Kündigungswelle. Lediglich Personen, die als politisch belastet galten, mußten den Schuldienst verlassen. „Der sich von den übrigen neuen Bundesländern unterscheidende Weg bei den bildungspolitischen Schwerpunkten Schulstruktur und Reduzierung der Lehrerstellen läßt sich – sozialpsychologisch gesehen – als Versuch interpretieren, Identität in teilweiser Abgrenzung von ‚westdeutschen‘ Positionen unter Beharrung auf von der politischen Wende geprägten ‚eigenen‘ politischen Vorstellungen zu bewahren und/oder zu gewinnen“ (SCHMIDT 1991, S. 45). Die dadurch erhoffte Identitätsbildung des „Brandenburger Modells“ ließ sich unter den von uns interviewten Brandenburgern nicht feststellen. Ein positiver Effekt bei der flächendeckenden Einführung der Gesamtschule, die Verbindung des Einheitsschulgedankens mit reformpädagogisch differenzierten Ansätzen, wurde bisher nicht erreicht.

Die Durchführung der erfahrungswissenschaftlichen Befragung

Die beiden im folgenden vorgestellten und interpretierten Interviews sind aus einem Sample von insgesamt 30 lebensgeschichtlichen Interviews (zum methodischen Vorgehen vgl. NIETHAMMER 1985) ausgewählt. Von Anfang an interessierte uns die Schulrealität, die jenseits der offiziellen Verlautbarungen der SED-Pädagogen oder der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften lag. Besonders wichtig war dabei die Frage, wie die Lehrer mit den pädagogischen und ideologischen Vorgaben der Schulbürokratie in ihrem Berufsalltag umgingen, welche bewußten oder auch unbewußten Abgrenzungen sie vornahmen. Mit der Frage nach den subjektiven Berufserfahrungen verbanden sich auch Überlegungen, wie stark die Bildungs- und Erziehungsideale der DDR-Schule bis heute wirksam geblieben sind.

Neben der Einteilung nach Geschlechtszugehörigkeit, politischer oder konfessioneller Orientierung, der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schultypen, Fächern oder der Trennung nach Funktionen innerhalb der Schule (Fachberater, Schulleiter usw.) ließ sich auf der Grundlage der lebensgeschichtlichen Interviews eine Zuordnung nach unterschiedlichen Generationen vornehmen. Idealtypisch lassen sich drei DDR-Lehrergenerationen festmachen:

- Die Generation der Lehrerinnen und Lehrer, die Ende der vierziger und in den fünfziger Jahren in den Schuldienst gelangten. Den zunächst häufig unzureichend ausgebildeten sogenannten „Neulehrern“ folgte die an den Hochschulen studierende Generation von Fachlehrern in den fünfziger Jahren. Sie zeichnen sich häufig durch die besondere Betonung „antifaschistischer“ Werte, wie sie nach dem verlorenen Krieg propagiert wurden, aus. Diese Werte bilden die Grundlage der pädagogischen Erziehungsziele.

- Sehr viel pragmatischer stellt sich heute in ihrer Lebens- und Berufsperspektive die Generation der 50- bis 60jährigen dar. Ebenfalls wie viele Neulehrer begannen auch sie aus den unterschiedlichsten Motiven mit einem Lehrstudium. Häufig waren es Verlegenheitslösungen, oder es war die zweite Wahl, um in das Berufsleben zu gelangen.
- Dies unterscheidet die jüngste Generation der Befragten, die zwischen 1950 und 1960 geboren wurden. Oft stand der Berufswunsch schon vor der Delegation auf die Erweiterte Oberschule (EOS) fest. Als häufiges Motiv der bewußt getroffenen Berufswahl wird die besondere Zuneigung zur Arbeit mit Kindern und die besondere gesellschaftliche Verantwortung bei der Ausübung dieses Berufs genannt. Besonderes „gesellschaftliches Engagement“ in der Schule und in den Jugendverbänden war hier die Regel.

Im folgenden werden zwei Personen aus der letzten DDR-Lehrergeneration, deren Vorerfahrungen aus der DDR-Zeit und deren Nachwenderfahrungen vorgestellt. Die Auswahl ist exemplarisch, bewußt auf einen kleineren, aber nicht untypischen Personenkreis eingegrenzt. Sie sollen für eine Generation stehen, die in den nächsten 20 Jahren das Bild der Schulen in Ostdeutschland prägen wird und damit den „soziale[n] Träger der Umgestaltung des Schulsystems“ darstellt (DUDEK/TENORTH 1993, S. 218). Beide Interviewpartner, eine Frau und ein Mann, sollen mittels längerer Interviewpassagen zu Wort kommen, anhand deren die Konsenselemente im Hinblick auf die DDR vor dem Hintergrund der jeweiligen Biographie deutlich werden sollen. Beide sind Lehrer aus den gesellschaftspolitisch relevanten Fächern – Staatsbürgerkunde, Geschichte, Deutsch –, beide standen dem DDR-Staat als Alternative zum Kapitalismus in Westdeutschland loyal gegenüber. Ihr politisches Engagement zu DDR-Zeiten prägt sie in ihrem Selbstverständnis auch heute noch. So formulieren sie ihre Distanz zur stattgefundenen Umgestaltung der DDR problemloser als andere und betonen, daß für sie bestimmte Elemente der DDR-Gesellschaft dem westlichen System überlegen waren. Diese Elemente würden, wie alles andere aus DDR-Zeiten, heute aufgrund der westdeutschen Dominanz vorsätzlich entwertet und vernichtet. Damit beziehen die beiden Positionen, die sich aufgrund allgemeiner Vorerfahrungen mittlerweile innerhalb dieser Generation konsensual verfestigen und die Wahrnehmungen und Beurteilungen der Gegenwart und Vergangenheit deutlich prägen. Die hier als relevant herausgearbeiteten Bewertungsmaßstäbe haben ihren Ursprung in den allgemeinen gesellschaftspolitischen Sozialisationsprozessen und werden durch das politische Selbstverständnis der beiden exemplarisch ausgesuchten Interviewten lediglich deutlicher.³ Ein weiterer Vorteil dieser Auswahl besteht darin, daß der pädagogische Erfahrungszusammenhang pointierter als bei vielen anderen Lehrern, die im Kern mit den hier dargestellten Äußerungen konform gehen, zum Ausdruck kommt: Klare Festlegung von Zielvorgaben, enge Lehrplanführung, möglichst umfangreiche Stoffvermittlung, ein lehrerfixierter Unterricht mit starker Betonung von Ordnung und Disziplin prägen das Selbstverständnis der ostdeutschen Pädagogen jenseits gesellschaftspolitischer Orientierungen (REH/TILLMANN 1994, S. 234).

3 Die Beispiele sind als typische Erlebnisse einer „Generationseinheit“ zu sehen (MANNHEIM 1970, S. 544).

Anja Rudow

Den ersten Kontakt mit Frau RUDOW bekam ich während einer Gesprächsrunde von Lehrerinnen und Lehrern in einem kurz nach der Wende gegründeten Gymnasium in einer Brandenburger Kreisstadt südlich von Berlin. Das Gymnasium entstand auf Initiative von Lehrern, die heute die Geschicke dieser Schule verantwortlich mitgestalten. Frau RUDOW war in dem anberaumten Gespräch sehr zurückhaltend, willigte aber im Anschluß daran auf meine persönliche Bitte hin ein, ein Interview für das vorgestellte Forschungsprojekt zu verabreden. Kurze Zeit später besuchte ich sie in ihrem Haus, wo sie mit ihrem Mann und drei Kindern in einem kleinen Dorf lebt. Hier entwickelte sich, ganz entgegen dem ersten Eindruck, mit Frau RUDOW ein langes, lebhaftes Gespräch über die DDR-Schule und die Erfahrungen in besagtem Gymnasium. Bei einem zweiten Treffen bat ich Frau RUDOW, neben der lebensgeschichtlichen Befragung, vor allem über die heute noch geschätzten Seiten des DDR-Schulsystems zu sprechen. Mittlerweile war sie an ein anderes Gymnasium, das näher an ihrem Wohnort lag, versetzt worden.

„Ja, also, ohne ein Geheimnis drum zu machen, bin ich 1954 geboren unter damals denkbar günstigsten familiären Bedingungen, denn mein Vater war Arbeiter, und meine Mutter hat zeitweise auch als Arbeiterin ihre Zeit verbracht, beziehungsweise, als ich geboren wurde, war sie dann Hausfrau. ... Nach der achten Klasse bin ich dann zur EOS gekommen, Erweiterte Oberschule, und da war das natürlich von Vorteil, daß ich ein sogenanntes Arbeiterkind war, kam aus einer sehr leistungsstarken Klasse an einer POS [Polytechnischen Oberschule]. Wir hatten damals insgesamt acht Bewerbungen, das weiß ich noch wie heute, für die EOS, und die konnten natürlich nicht alle angenommen werden, da hat das also schon eine Rolle gespielt, allerdings war auch mein Leistungsdurchschnitt so, und der Leistungsdurchschnitt und die Beurteilung, das waren die hauptsächlichen Kriterien, daß also sowieso keine Bedenken bestanden hätten. Wenn ich natürlich etwas schwächer gewesen wäre, dann hätte die Herkunft den Ausschlag geben können, ja ... Aber der erste entscheidende Punkt war eigentlich immer erst die Leistung. Und das ist also eine Sache, die heute nicht mehr so ist, unbedingt.

... Also, man nahm von manchen Schülern eben an, sie würden die Anforderungen eines Studiums besonders gut bewältigen oder sehr gut. In diese Eignung spielte natürlich hinein mit ein ideologischer Faktor. Also, wer beispielsweise jahrelang FDJ-Sekretär war oder sonstige Funktionen hatte beziehungsweise eben politisch quasi zuverlässig war, wir waren ja dann schon doch erwachsene Menschen, da hat sich das positiv auf das Prädikat ausgewirkt. Also, ich habe auf meinem Abiturzeugnis immerhin auch zwei Dreien, in Mathematik und Physik – und hatte trotzdem das Prädikat ‚Besonders geeignet‘, denn an einer EOS, da war also für mich die Welt hundertprozent in Ordnung. Ich war absolut überzeugt von diesem ganzen System, von der Sache des Sozialismus an sich und habe das also auch zum Ausdruck gebracht. Man war also der Meinung, daß ich auch so einen Studienplatz verdient hätte, bekam also dieses Prädikat ‚Besonders geeignet‘ und hatte mich in Leipzig beworben ... und bekam also daraufhin diesen Studienplatz in Leipzig ...“

Frau RUDOW machte ihre Karriere in der DDR. Als Kind aus einem Arbeiterhaushalt, der Vater war Schmied und kam ursprünglich aus Tagelöhnerverhältnissen, die Mutter Hausfrau und Arbeiterin, bot ihr die DDR-Gesellschaft der sechziger und siebziger Jahre die Möglichkeit, als Lehrerin sozial deutlich über ihre familiäre Herkunft hinauszukommen. 1973 legte sie ihr Abitur, 1977 ihr Diplom als Deutsch- und Geschichtslehrerin ab, um anschließend in ihrem Beruf zu arbeiten. Hinsichtlich ihres schulischen Werdegangs führt sie ihren Erfolg auf zweierlei Tatsachen zurück: auf persönliche Leistungen und den „ideologischen Faktor“. Beides steht in ihren Erzählungen in einem nicht widerspruchsfreien Spannungsverhältnis. Die Delegierung zur EOS erfolgte aufgrund ihrer

tatsächlich guten Schulleistungen; im Zweifelsfall, so räumt sie aber ein, hätte ihr familiärer Hintergrund positiv für sie gesprochen. Weniger eindeutig ist das allerdings im Hinblick auf ihr Prädikat, das ihre besonderen Qualitäten für ein Studium sichtbar machen sollte. Sie erhielt ihr „Besonders geeignet“ nicht, weil ihre fachlichen Leistungen durchgängig sehr gut waren, sondern weil sie sich in besonderer Weise gesellschaftlich engagiert hatte. Aus DDR-Sicht wäre das auch kein Widerspruch gewesen, da sich die Qualität der „sozialistischen Persönlichkeit“ erst in der Mischung aus fachlicher Leistung und gesellschaftlichem Engagement bestimmen ließ. Frau RUDOW erzählt ihre Ausbildungsgeschichte aber nicht, um die unterschiedlichen Aspekte des Leistungsgedankens innerhalb des DDR-Ausbildungssystems zu erläutern, sondern sie verteidigt die besondere Leistungsbereitschaft der DDR-Schule mit dem Hinweis darauf, daß heute entsprechende Leistungen in der Schule häufig nicht mehr erbracht werden. Diese Aussage steht aber mit der Tatsache im Widerspruch, daß ein Bekenntnis zum „richtigen Klassenstandpunkt“ häufig zu einer besseren Benotung führte und heute kaum noch als reales individuelles Leistungskriterium anerkannt ist. In der eigenen Wahrnehmung wird dieser Widerspruch dadurch relativiert, daß sie betont, daß es sich bei ihrem Engagement nicht um Opportunismus, sondern um innere Überzeugung gehandelt habe, die belohnt wurde; ein Umstand, der zu einer positiven Unterstützung ihrer allgemein vorhandenen Leistungsbereitschaft führte. So wie sie den Zusammenhang darstellt, wird die Tatsache einer ideologisch beeinflussten Leistungsbeurteilung zwar thematisiert, die Haupttrichtung ihrer Konstruktion verweist aber auf eine offensive Verteidigung der erbrachten persönlichen Leistungen in der DDR-Schule.

In Frau RUDOWS Erzählungen kam es hinsichtlich der politischen Orientierung zu keinem nennenswerten Konflikt zwischen den Generationen im Elternhaus; der Vater, selbst SED-Mitglied seit Gründung der Partei, konnte sich diesbezüglich offensichtlich auf seine Tochter verlassen:

„An für sich war mein Vater sehr tolerant, ja, also, ich kann mich erinnern, der Pfarrer kam und fragte wegen Christenlehre oder so, und das war ja ziemlich attraktiv damals für uns, die hatten auch so die Beschäftigungssachen aus dem Westen, und da hat mein Vater die Entscheidung mir überlassen und hat zum Pfarrer gesagt: ‚Fragen Sie meine Tochter, die soll ja hingehen.‘ Na ja, und, wahrscheinlich – war er so auch relativ sicher, daß ich nein sagen würde – das kam dann ja auch so.“

Nicht untypisch ist hinsichtlich der politischen Orientierung in SED-Elternhäusern die Erinnerung an ein tolerantes „politisches Klima“ zu Hause. Während für viele kritische und unpolitische ehemalige DDR-Bürger die nach außen zwangsweise zur Schau gestellte Konfliktfreiheit einengend gewirkt hat, wird hier ein von Offenheit und Toleranz geprägter Umgang geschildert. Die eigentlichen kleinen Risse in der politischen Einschätzung der DDR beispielsweise hinsichtlich der politischen Praxis von Staat und Partei kamen für Frau RUDOW erst auf, als man ihr zweimal den Eintritt in die SED verwehrte:

„Ich war also gerade 18 geworden und habe folgerichtig den Antrag auch gestellt, Kandidatur für die Partei. Das wurde abgeschmettert mit der Begründung, vorrangig brauchen wir die echte Arbeiterjugend. Also, jetzt fing das schon an sich zu verlagern, ich war zwar immer noch, wurde in den Akten noch geführt als Arbeiterkind, Herkunft Arbeiter, aber ich war ja nun auf dem Weg zur Intelligenz. Und da wurden wir also erst mal zurückgestellt.“

Jahre später, während ihrer Lehrerzeit in der DDR, hatte sie einen Schuldirektor, der ihr, ähnlich wie die erste Grundschullehrerin, die ihr innerlich zum Leh-

rerberuf verhalf, ein großes menschliches Vorbild war. Er bat sie, sich doch noch einmal für die Parteimitgliedschaft in der SED zu bewerben. Nachdem sie sich nach längerer Überlegung ein zweites Mal für eine SED-Kandidatur entschied, wurde sie letztlich doch wieder nicht in die Partei aufgenommen:

„Ja, und dann kam irgendwie, habe ich erst hinterher begriffen, also, viel später erst bemerkt, da kam so ein Einschnitt. Dann wurde nämlich dieser Kollege aufgenommen in die SED – und meine Bewerbung war ja nicht abgelehnt, aber es kam eben nichts. Ja, war klar, kann bloß einer aus der Schule, es war ja auch wieder reglementiert, und Statistik und so, und damit war das also für mich auf unbestimmte Zeit verschoben ... Und irgendwann habe ich da eben doch herausgekriegt, woran das eigentlich lag, und das hat dann einen schlimmen Knacks gegeben. – Das ganze Problem war also mein Name – Rudow war mal ein Notar in B. und hat als solcher und als Nichtgenosse, also, sich nicht irgendwo reinreden lassen ... Und nun war ja auf einmal Rudow im Prinzip auf der schwarzen Liste. So, und jetzt kriegt der da, was, Rudow, hm, nu ja, nun ist das, war die Schwiegertochter, und ich also dadurch weg vom Fenster.“

Diesen Umgang bezeichnet sie als „Sippenhaftung“, die damals vom Ersten Kreissekretär ausging und bei ihr ein spezifisches Gesellschaftsbild hinterließ. Einerseits galt die DDR als die grundsätzlich bessere Systemalternative im Vergleich zu Westdeutschland, andererseits aber wurde das Leben auch dadurch erschwert, daß ideologisch motivierte Vorgaben gravierende Mängel in der Praxis nach sich zogen. Diese Fehlentwicklung wurde auf die Schwächen der jeweiligen Verantwortlichen zurückgeführt, nicht auf strukturelle Defizite. Die aus dem Widerspruch von theoretischem Anspruch und herrschender Wirklichkeit entstandene Dichotomie der DDR-Gesellschaft war Teil der gesellschaftlichen Realität, mit der Frau Rudow auch in ihrer Rolle als Lehrerin umzugehen hatte, wenn z. B. Schüler mit eigenen Erfahrungen oder denen der Eltern aus den Betrieben argumentierten, die stark von den Lehrbuchinhalten abwichen.

Um diesen und anderen Anforderungen des Schulalltags zu genügen, benötigten die DDR-Pädagogen ihrer eigenen Einschätzung nach besondere Anpassungsfähigkeit in der Schule. Es wurde ein hohes Maß an Flexibilität verlangt, mit dem man den schulischen Alltag so gestaltete, daß man allen Ansprüchen, also sowohl den staatlichen als auch den pädagogisch-pragmatischen, gerecht werden konnte. In der Wahrnehmung der Betroffenen paßten sie sich nicht an die herrschende Staatsdoktrin an, sondern an die Notwendigkeiten der gesellschaftlichen und schulischen Verhältnisse.

„Gegen bestimmte Maßnahmen, die wirklich nur aufgezwungen waren, die im Prinzip keinem was genützt haben, die Kinder oder Jugendliche eigentlich nur verprellt haben, ja, die zusätzliche Arbeit waren für die Kollegen, also dagegen habe ich schon was gehabt und durchaus auch revoltiert, was aber an dieser Schule keine Heldentat war, das muß ich dazusagen, ja. Denn unser Direktor war auch sehr realistisch, und er hatte auch ein sehr gutes Verhältnis gehabt zum, na, damals hieß es ja nicht Schulamtsleiter ... jedenfalls also zum vergleichbaren Posten, ja, und hat dadurch eben sich auch manches leisten können, einfach unter den Tisch fallen zu lassen. So bei großen Veranstaltungen, wie dem Pädagogischen Rat, zwei-, dreimal im Jahr, hat der grundsätzlich zwei verschiedene Konzeptionen gehabt. Eine Konzeption, wenn jemand vom Kreis zum Besuch kommt, ein Zusatz, und eine Konzeption, wenn wir unter uns bleiben, und da gegen unpopuläre, wirklich unpopuläre Maßnahmen zu revoltieren oder zu sagen, ich sehe das nicht ein, warum muß ich das machen oder so, das war eben, wie gesagt, keine Heldentat.“

Während der westdeutsche Blick hauptsächlich auf die Zumutungen fällt, die die Verrenkungen bedeuten, die der Lehrer machen mußte, um den staatlichen Vorgaben gerecht werden zu können, wird das notwendige Changieren von den Betroffenen selbst als pädagogische Lebensleistung herausgestellt.

Disziplin und Ordnung, feste Lehrpläne, festgelegte Inhalte in Lehrbüchern, das haben die geführten Interviews deutlich gezeigt, üben noch heute einen ungebrochenen Reiz für viele der ehemaligen DDR-Lehrerinnen und -Lehrer aus. All dies basiert auf einem spezifischen Lebensgefühl, das die DDR vorzugsweise erzeugte und das sie lange Zeit in den Augen ihrer Bürgerinnen und Bürger gewährleisten konnte: das Gefühl sozialer Sicherheiten, das durch die Wende massiv in Bedrängnis geraten ist. McFALLS spricht auf der Grundlage seiner nach der Wende 1990 durchgeführten Befragungen von einem spezifischen Wertekanon, der zwischen Gesellschaft und Staat bis Mitte der achtziger Jahre konsensual geherrscht hat. Das von ihm festgestellte Wertegefüge, bestehend aus „Bescheidenheit“, „Solidarität“ und „Gleichheit“ unter weiten Teilen der DDR-Bevölkerung (McFALLS 1995), muß um den Wert „Sicherheitsgefühl“ ergänzt werden. Das sich seit 1993 immer weiter verbreitende positive Gedenken an DDR-Zeiten entsteht vor allem anhand der Verlusterfahrungen dieser sozialistischen „Selbstverständlichkeiten“:

„Mich erfüllt es so ein bißchen mit Grausen, wenn ich mir vorstelle, und das wird ja so sein, daß also meine Kinder all das, was unser Leben unter diesen Bedingungen trotzdem eigentlich leicht gemacht hat, so viele Selbstverständlichkeiten, die wir hatten, daß meine Kinder das nicht erleben werden ... Na ja, der eine hat mit dem Tip geholfen, wo es was gibt, der andere hat mit seiner Arbeitskraft geholfen. Da hat keiner eine Mark für genommen, das gleicht sich aus, ja. Beim nächsten Mal hilft man selber wieder. Und da fragt einfach keiner danach, was kostet es, oder was bringt es? Vor allem dieses ‚Was bringt es‘, ja. Und das war eine Selbstverständlichkeit. Und wenn ich mich jetzt umgucke, ich sagte vorhin, die, die Spannung in der Verwandtschaft, die sind so ein bißchen gestiegen, unter den Geschwistern meines Mannes vor allen Dingen, denn ist das immer der Aspekt mit dem Geld, der da jetzt durchkommt ...

Na ja, an erster Stelle – wird wohl jetzt, bei ziemlich jedem kommt die Sicherheit, die man hatte, ja. Man fühlte sich absolut sicher. Man fühlte sich, das mag vielleicht irre klingen, wenn man an das denkt, was die Stasi so, also, was man darüber jetzt weiß, aber man fühlte sich auch geborgen. Man fühlte sich selbst vor solchen Sachen wie Aids einigermaßen sicher. Man fühlte sich vor Drogen sicher, sowieso sicher in der Arbeitsplatzbindung, rein finanziell sicher. Das war für mich eben selbstverständlich, daß ich sage: Gut, das gibt es jetzt nicht, aber ich kann mir ausrechnen, bei den und den Ausgaben, also, in zwei Jahren hast du es ...

Ja, da kann man wahrscheinlich dann auch wieder nicht über einen Kamm scheren, also, es mag charakterlich Typen geben, die das aufnehmen, ja, und die das auch genießen. Aber wenn ich vielleicht unter anderen Verhältnissen groß geworden wäre, weiß ich nicht, vielleicht, aber, ich bin doch so der Typ, hm, na ja, Mutter mit drei Kindern, sehen Sie es so. Also, mir geht die Sicherheit über alles. Es ist nicht so, daß ich nicht Neuem aufgeschlossen wäre, ja, also, ich habe zum Beispiel nicht gezögert, als die Schulleiterin gefragt hat: ‚Gehen Sie nach T.?’ Na, sicherlich, und warum denn auch nicht, Veränderung kann ja auch Verbesserung sein, aber es muß alles im Rahmen einer *sicheren Bahnführung* sein – ja, sonst sehe ich es ängstlich.“

Tiefe gesellschaftliche Einschnitte, wie die Veränderungen der DDR-Gesellschaft nach 1989, ziehen allgemein einen Verlust „sicherer Bahnführungen“ nach sich. Im Übergang der DDR-Gesellschaft in eine westlich orientierte spielt der damit einhergehende Verlust von alten, festen Sicherheiten für die meisten DDR-Bürger eine besonders große Rolle. Auf das nach 1992 eingeführte neue Schulsystem bezogen, bedeutet das, daß auch hier die alten Sicherheiten nicht mehr bestehen. Ganz im Gegenteil, durch neue Lehrbücher, offene Rahmenrichtlinien, die Forderung nach offener Unterrichtsgestaltung und die Relativierung der fürsorglichen Verantwortung für den einzelnen Schüler wurden die alten Eindeutigkeiten methodisch stark in Zweifel gezogen. Dazu kam die massive Verunsicherung der Lehrerinnen und Lehrer, die plötzlichen Zweifel, alles

Bisherige offensichtlich falsch gemacht zu haben, was dazu führte, daß viele von ihnen in der Zeit um 1990/91 unter Schuldgefühlen litten. Diese Reaktion hat sich wieder umgedreht. In der Selbstwahrnehmung werden nun die schulischen Veränderungen vorrangig als ein von außen betriebener Versuch gewertet, der auf die Entwertung der eigenen Lebensleistungen abzielt.

„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden, ja, und nicht nur von DDR-Bürgern, nicht nur von ehemaligen Schülern, nicht nur von Leuten, die durch die Schule gegangen sind, sondern auch ganz pauschal aus Richtung Westen, ja. Und es, es hat sich eben dieses Urteil ausgebildet, was vom Westen kommt, das ist eben gut. Also, es sind die Schulsysteme aus dem, die Schulformen aus dem Westen, also, sind die Methoden alle viel besser und so weiter und so fort. So, und nun nach vier Jahren stellen wir fest, also, die kochen auch alle bloß mit Wasser.“

Die Weigerung, sich sein Leben und seine eigenen beruflichen Erfolge nicht entwerten zu lassen, wird davon begleitet, daß Lehrerinnen und Lehrer die neuen Methoden häufig nur als eine – meist schlechtere – Variation von bereits zu DDR-Zeiten Praktiziertem wahrnehmen. Die für ein geordnetes Leben notwendigen erzieherischen Aufgaben sind für die Lehrerinnen und Lehrer auch zu DDR-Zeiten erreicht worden, Ziele, deren Gültigkeit bis heute ihren unbestreitbaren Wert behalten hat und die damals oftmals leichter zu erreichen waren als im heutigen Schulsystem.

Joachim Birnbaum

Mit JOACHIM BIRNBAUM konnte ich insgesamt drei Interviews führen. Dabei war er einer der wenigen, der sich als ehemaliger Staatsbürgerkundelehrer in die Öffentlichkeit begab. Der Grund für sein offenes Verhalten lag vor allem darin, daß er sich selbst nichts vorzuwerfen glaubte. Für ihn war die DDR, ähnlich wie für Frau RUDOW, der bessere Teil Deutschlands gewesen. Er verstand sich als kritischer Parteigenosse, er war 1976 in die SED eingetreten und sah seine Aufgabe in der Schule vorrangig darin, die Kinder im „humanistischen Sinne“ zu erziehen. Seine Kritik galt dem „stalinistischen“ Verhalten der SED-Parteigänger und Fachkollegen, die, im Gegensatz zu ihm, keine Diskussionen über Mängel und Alternativen innerhalb des Sozialismus zugelassen hatten.

Die immer wieder von ihm geschilderten Auseinandersetzungen zwischen idealistischen Gestaltern, die sich für die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse einsetzten, und fehlgeleiteten Parteibürokraten ziehen sich als Grundmuster bis in die Erzählungen aus der Kindheit und Jugend durch. Das macht sich auch an Personen fest. Die gute Seite repräsentiert dabei der Vater:

„Geboren bin ich 1954 ... mein Vater, der war damals Bürgermeister in einem Dorf, G. im Kreis N., meine Mutter war in der Landwirtschaft tätig, relativ schwierige Arbeit, muß ich sagen, ... er hatte einen sehr starken Gerechtigkeitsinn, war auch im Dorf anerkannt, hat zwar auch bei der Genossenschaftsbildung mitgewirkt und hat nicht immer nur Freunde gehabt ... ja, aber in den nachfolgenden Jahren, als er da auch schon verstorben war und so weiter, da haben die Leute im Dorf immer gesagt, das war einer von den Bürgermeistern, die eben viel, der viel gemacht hat, sich immer engagiert hat und so weiter ... da habe ich, im Grunde genommen, eine humanistische Gesamterziehung mitgemacht.“

Die negative Seite beschreibt er aus seiner Schülerzeit anhand unterschiedlicher Personen; u. a. charakterisiert er seine Staatsbürgerkundelehrerin an der EOS:

„Wir hatten ja damals auch schon Staatsbürgerkunde, und meine Staatsbürgerkundelehrerin, sage ich mal, die war eigentlich, heute würde ich sagen, doch recht stalinistisch, ja, weil ich ja nun selbst Staatsbürgerkunde habe, und die ist eigentlich Ursache dafür, daß ich dieses Fach gewählt habe, weil ich mir gesagt habe, so kann man das nicht machen, man muß das anders machen, ja, und die wußte auch, daß ich also viel diskutiere und oft kritische Sachen dort geäußert habe und die also nicht auf ihrer Linie lagen.“

So reifte sein Entschluß, im Kampf um die weitere Gestaltung des Sozialismus auf der richtigen Seite zu stehen. Nach seinem Dienst in der NVA studierte er in Halle und begann 1980 seine Arbeit als Geschichts- und Staatsbürgerkundelehrer an einer Polytechnischen Oberschule. Zusammen mit seiner Frau, die ebenfalls Staatsbürgerkunde und Geschichte unterrichtete, ging er 1985 für ein Jahr auf die Bezirksparteischule. Anschließend wurde er Mitarbeiter der SED-Kreisleitung im Zuständigkeitsbereich „Politische Bildung“.

Die Wende ermöglichte ihm als „Modrow-Lehrer“ wieder in den Schuldienst zu gelangen, als Lehrer für Geschichte und Werken. Einerseits bekam er durch die Wende die Chance, wieder als Lehrer arbeiten zu können, andererseits wurde dieser Wiedereinstieg durch allerlei Zweifel an seiner Integrität begleitet. Er berichtet von mehreren intensiven Befragungen vor dem Personalrat über seine Unbedenklichkeit und über die Ablehnung von Schülern, die bei seinem Erscheinen „Stasi raus“ riefen. Heute ist die Familie wieder etabliert; er arbeitet als Lehrer an der Schule, seine Frau ist zudem als Bürgermeisterin in der Kommunalpolitik der Stadt engagiert.

Tatsächlich setzte sich in der Wahrnehmung von Herrn BIRNBAUM die Auseinandersetzung von „Stalinisten“ und „Humanisten“ innerhalb der DDR-Schule auch während seiner Lehrerzeit fort. Dabei hätte er als „Antistalinist“ unter ungünstigen Umständen Pech haben können, wenn etwa ein Schüler im linientreuen Elternhaus die offenen Diskussionen, die Herr BIRNBAUM – so seine Sicht – anregte, gemeldet hätte oder wenn es zu einer unmittelbaren Konfrontation mit dem Schuldirektor gekommen wäre; beispielsweise anhand der Frage, wie kritisch die Berichte an die übergeordneten Parteistellen auszufallen hatten. Es war aber glücklicherweise für ihn nie dazu gekommen.

„Ja, ich glaube immer, die Leute, die dort am lautesten diskutieren in der Richtung, die haben eben wirklich negative Erfahrungen gehabt, ja, und ich habe gesagt, das ist von Schule zu Schule sehr unterschiedlich gewesen, also, wie gesagt, daß an DDR-Schulen sehr viel Liebe vermittelt wurde zum Kind, daß sich Lehrer engagiert haben, ja, sehr viel gekümmert haben, auch um Kinder aus teilweise verwahrlosten Elternhäusern und so weiter, daß also auch diese Bildungschancen für einige durchaus größer waren, und, ich muß ganz ehrlich sagen, in der letzten Zeit treffe ich immer mehr Kollegen, die zwar nicht das alte DDR-Bildungssystem wiederhaben wollen, die aber durchaus sagen, also, daß da nicht alles falsch war, und die also auch in der Richtung diskutieren, daß man eine ganze Reihe hätte reformieren sollen. Von Fächern, aber auch von der Struktur und so weiter, das sie doch als besser empfanden. Das fängt an mit den verschiedensten Lehrbüchern und so weiter, die einen nehmen diese, und die anderen nehmen das und so weiter. Ich kann das Schulbildungssystem der DDR nicht verteufeln, das muß ich ganz ehrlich sagen. Da müßte man mir eine wissenschaftliche Analyse auf den Tisch legen, die wirklich Hand und Fuß hat. Aber aus meinem Erfahrungsbereich kann ich es eigentlich nicht machen, ja, wie gesagt, ich selbst als Oberschüler habe ja diese Sache dort erlebt mit unserem Direktor und so weiter, das sind negative Erfahrungen, die haben eben existiert, die konnten entweder sogar bis zur Existenzvernichtung führen, sage ich mal, daß ein Schüler sich politisch so weit in die Ecke gedrängt hat, vielleicht sogar Selbstmord begangen hat, ja, oder aber eben irgendwo einen Beruf nicht ergreifen konnte, weil er nicht in der FDJ war, oder sonstwie, diese Sachen gab es, ja, aber auf der anderen Seite muß ich tatsächlich sagen, also, würde ich auch vielen Kollegen ganz Unrecht tun, die sich jahrelang gemüht haben. Ich

kenne sehr nette Lehrer, die also heute noch von älteren Bürgern begrüßt werden, die damals Schüler waren und die also diesen Lehrer nicht verteufeln, die ihm wirklich viel Wissen zu verdanken haben, na, und daß sie sich um die gekümmert haben.“

Er erwähnt auch hier die negativen Seiten, betont aber rückblickend für sich und andere die positiven Erfahrungen als die ausschlaggebenden Erfahrungen, die die DDR-Schule ausmachten. Die Erfahrungen mit einem gutfunktionierenden Schulsystem und qualifizierten Lehrern, die auch zu DDR-Zeiten individuell beachtenswerte Arbeit geleistet haben, bilden den Hintergrund für diese positive Rückbesinnung. Die Leistung der Lehrer liegt hier nicht in der Umsetzung der staatlichen Vorgaben im Unterricht, sondern in der eigenen Wahrnehmung, z. B. in der besonderen Fürsorgeleistung gegenüber den Schülern. Die Bereiche, die die Notwendigkeit der Umsetzungen der zweifelhaften ideologischen Vorgaben betreffen, verlagern sich für ihn heute in die von ihm schon immer kritisierten stalinistischen „Auswüchse“ der DDR und der DDR-Schule. Die positiven Erinnerungen beziehen sich heute vorrangig auf die liebevolle Vermittlung von Stoff und auf die fürsorgliche Betreuung der Schüler, die damals einen viel größeren Umfang besaßen, als es die Bedingungen der heutigen Gesellschaft und des neuen Schulsystems überhaupt noch zuließen. Kein Grund also, sich seine DDR-spezifische Pädagogenerfahrung und die viele Mühe, die damals eingesetzt wurde, entwerten zu lassen oder auf seine Vor- und Nachteile hin zu überprüfen.

Mit der Einführung des neuen Schulsystems kommen für viele Lehrer, die wie Herr BIRNBAUM bereits auf eine längere Lehrererfahrung vor 1989 zurückblicken können, eindeutige Entwertungsabsichten zum Ausdruck. Für sie stellt das neue Schulsystem ein Modell dar, mit dem Kompetenzen, die man in der Praxis gewonnen hat, systematisch abgewertet werden, ohne tatsächliche Alternativen bieten zu können.

„Die Umgestaltung des alten Schulsystems verlief dann also in zu großer Hektik, und für manche ist das heute immer noch so, als ob sie etwas übergestülpt bekommen haben, ja. Also, die Diskussion hat man tatsächlich heute auch noch unter Kollegen, die sagen immer wieder, nicht das ganze alte DDR-System, aber bestimmte positive Sachen sind dabei, ja, die durchaus bewahrenswert gewesen wären. Und ich muß auch sagen, das wäre natürlich auch für den Lehrerberuf sehr wichtig, wenn man jetzt als, na, ich sage mal den Begriff ‚Ostlehrer‘, ja, gemerkt hat, wenn man sich engagiert hat für seine Arbeit, daß sich also seine Arbeit auch in dieses Bildungssystem der geeinten Bundesrepublik dann irgendwie widerspiegelt.“

Zu den Entwertungserfahrungen kommt die aktuelle Einschätzung der DDR-Lehrer, daß die eigentliche erzieherische Arbeit in DDR-Zusammenhängen sehr viel wirkungsvoller war. Der unterschwellig gezogene permanente Vergleich zwischen alten und neuen Zuständen wird an einer Textpassage deutlich, in der Herr BIRNBAUM in seiner Erzählung zwischen den Zeiten damals und heute persönliche Vergleiche zieht. Die Ausgangsfrage zielte zunächst nur auf die Beschreibung der Aufgaben, die der Klassenlehrer in der DDR zu erfüllen hatte. Während Herr BIRNBAUM auch damit beginnt, diese Frage zu beantworten, fällt er im weiteren Verlauf zunehmend in eine Klage über die erzieherischen Defizite des heutigen Schulsystems.

„Also, meine Hauptaufgabe hat darin bestanden, den Unterricht für die Klasse so zu organisieren, daß jeder, also, nach seinen Leistungen, den besten Abschluß kriegen kann, das heißt also, mich im einzelnen Fall um die Schüler zu kümmern, wo Leistungsversagen ist, mit den Eltern, also, weitaus mehr zusammenzuarbeiten als heute.

Ja, das heißt also auch, bei Fünfen oder sonstwie hinzugehen und das anzubieten, wie man das ausgleichen kann, Eltern zu beraten, ja, dann gehörte auf jeden Fall dazu, sage ich mal, bei Disziplinschwierigkeiten.

Ja, aber das sind jetzt nicht irgendwelche, eh, sage ich mal, nach preußischen Regeln vielleicht gewesen oder so was, ja, sondern ein ganz normales Verhalten.

Wenn ein Schüler gestohlen hat, wenn er also ständig den Unterrichtsraum verschmutzt hat, ja, oder er ist in der Pause laufend rumgerannt, hat gegen die Schulordnung in verschiedenen Fällen verstoßen oder, heute ist das ja keine Diskussion mehr, damals war man da eben auch hinterher.

Um Gottes willen, ja, und haben damals Riesenagitation gemacht mit denen und mit den Eltern Gespräche und so weiter um solche Sachen. Ich habe natürlich auch den Schüler beraten, wie er sich in verschiedenen Fächern verbessern kann, und ich muß sagen, da waren keine schlechten Erfolge, wir haben Kinder aus Elternhäusern gehabt, ach, das gehört natürlich auch dazu: Wenn natürlich so Elternhäuser die Kinder vernachlässigt haben, daß man doch auf dieser Ebene natürlich auch besonders sorgsam gearbeitet hatte, ja, da wußte man eben, da hat es keinen Zweck. Heute ist das ja genauso, ich habe jetzt auch Eltern dabei, wenn ich den Jungen verwarne, das juckt weder die Eltern noch den Jungen, das ist eben witzlos, ja, bloß, da war es ja so, wir haben solche Kinder dann bald oftmals gezielter gefördert, da waren schöne Beispiele dabei. Also, ich kann mich an ein Mädchen erinnern, die hatte also wirklich keinen Rückhalt im Elternhaus, auch geschieden und alles so was, die hatte mit Drei abgeschlossen, und ja, die hatte eine Fähigkeit, Gedichte vorzutragen und so weiter, da hat man sich auch ein bißchen um solche gekümmert.

Ich sage mal, bei argen Vernachlässigungen, das war ja, jedenfalls in meiner Schulzeit kaum irgendwie mal was, da ist da natürlich, ist auch der Staat eingeschritten mit der Fürsorge und so weiter, ja, ist klar. Heute, z. B. haben wir an der Schule einen, der ist dieses Schuljahr noch nicht einmal zur Schule gekommen, der rennt immer in der Stadt umher, alle sehen den, alle Schüler wissen auch, daß der eigentlich in eine achte oder siebte, jedenfalls in die neunte Klasse gehört, ja, der baut hier auf dem Markt immer die Buden mit auf und sonstwie, ja, also, der, der taucht nicht irgendwo ab, der lebt so vor sich hin, geht aber nicht zur Schule, ist aber schulpflichtig, da ist bis jetzt noch nichts passiert, das war für uns damals ein Unding. Also, wenn ich da Klassenlehrer gewesen wäre und der wäre in meiner Klasse, oh, Gott, ja, also, da wäre ich ja Amok gelaufen. Da hätte man mir schon zimal eins drübergehauen, daß ich das noch nicht fertiggebracht habe, irgendwelche Institutionen einzuschalten, um den zur Schule zu bringen.“

Disziplin, Elternarbeit und Fürsorgebereitschaft, all dies war für die „Ostlehrer“ selbstverständlich und ist für sie heute als erzieherische Aufgabenstellung gar nicht mehr gefragt. Dazu paßt der immer wieder getroffene Hinweis, daß man im Gegensatz zu heute zu DDR-Zeiten noch von einem Zusammenhang von Bildung und Erziehung ausgegangen war. Diesen pädagogischen Anspruch sollte sich den Befragten zufolge die heutige Schule zur Beseitigung der aktuellen Schwierigkeiten möglichst schnell wieder zu eigen machen.

Allgemeine Überlegungen

Die Interpretation dieser beiden Biographien soll das Selbstverständnis, aus dem heraus sich die Rückbesinnung auf die positiven Seiten der DDR-Schule entwickelt, verdeutlichen. Dabei lassen sich folgende allgemeine Wahrnehmungsmuster zusammenfassen:

- Die politische Wende 1989/90 hat zunächst zu einer tiefgehenden Verunsicherung in der eigenen Berufsidentität geführt, unabhängig von positiven Berufsentwicklungen nach der Wende. So ist Frau RUDOW von der Lehrerin an einer kleinen Polytechnischen Oberschule zur Gymnasiallehrerin aufgestiegen, Herr BIRNBAUM hat die Möglichkeit bekommen, wieder als Lehrer arbeiten zu können. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung um die gegenwärtige

- Berufssituation werden weniger die Chancen der eigenen Berufsentwicklungen gesehen als vielmehr die Mängel des derzeitigen Schulbetriebs.
- Die Mängel, die benannt werden, beziehen sich bei den vorwiegend pragmatisch orientierten Lehrerinnen und Lehrern auf praktische Beispiele, die ihrer Meinung nach vor 1989 zu einer besser organisierten Schule geführt haben: Bessere Durchsetzungsmöglichkeiten von Disziplin und Ordnung, klar strukturierte Richtlinien in Lehrplänen und Schulbüchern, bessere Fürsorgekompetenzen gegenüber den Kindern und besserer Kontakt zu den Elternhäusern lassen die damalige pädagogische Arbeit einfacher und wirkungsvoller erscheinen.
 - Alle Ansätze, die zur Herstellung einer neuen, eigenständigen Identität als Lehrkraft in Ostdeutschland dienen könnten, beispielsweise im Hinblick auf neue pädagogische Ansätze vor dem Hintergrund eines neuen Selbstverständnisses von Gesamtschulen in den neunziger Jahren, haben offensichtlich kaum Widerhall gefunden. Auf die Frage, ob er sich heute als Gesamtschullehrer fühle, antwortet Herr BIRNBAUM:

„Nee, ich bin Lehrer an einer Gesamtschule – sagen wir das mal so. Nee, also, na ja, wissen Sie, ich könnte auch an einer anderen, an einer anderen Schule tätig sein, da müßte ich mich genauso engagieren und müßte mein Wissen dort aufbringen, müßte mich vorbereiten und alles mögliche, ja, also ich habe ja nicht das Diplom als Gesamtschullehrer irgendwie abgelegt, sondern, also mit den Schultypen, sage ich mal, sich zu identifizieren, das wird man bei vielen Kollegen auch nicht so finden. Also, wenn Sie die Frage jetzt in unserem Kollektiv da dort oben nun stellen würden, die hätten sicherlich ähnlich geantwortet wie ich jetzt, ja, ob wir Lehrer an einer Gesamtschule sind.“

Für Frau RUDOW wäre bezeichnenderweise die Realschule die ideale Nachfolgeform der alten POS:

„Na ja, soweit ich das verstehe, ist ja die Realschule eigentlich der POS in ihrer Struktur näher als die Gesamtschule. In einer Gesamtschule gibt es ja doch diese Differenzierung in Kurse, währenddessen in einer Realschule eher es wohl bloß den Klassenunterricht gibt, soviel ich weiß, ne? Und, ich sehe das ja nun bei meinem Sohn, mit dem Großen, ja, also, ich kann nicht finden, daß sich das bewährt hätte, dieser Unterricht in den großen, bis zehn in einer Gesamtschule. Da kommt der dann eben mit Schülern aus anderen Klassen zusammen, jedesmal bestätigt uns die Klassenlehrerin, diese zehnte Klasse wäre, was Disziplin, Lernbereitschaft – so man das Wort noch verwenden kann –, immer noch die am einfachsten zu handhabende, die noch positiv herausragt, ja.“

Die deutliche Distanz zu einer reformorientierten Gesamtschule korrespondiert mit der positiven Hervorhebung der klassischen Lernformen in einer Realschule, in der im Sinne des 19. Jahrhunderts auf die Erfordernisse des „Realen“, der Arbeitswelt, in disziplinierter Form vorbereitet wird. Dies wird als die eigentlich gewünschte Schulform betrachtet.

Die vorherrschende Haltung gegenüber den Chancen eines neuen Schulsystems erinnert in starkem Maße an eine Verweigerungshaltung, die sich aus dem beschriebenen Entwertungsgefühl der eigenen Biographie als Lehrkraft vor 1989 heraus erklären läßt. Viele Neuerungen werden als unangenehme Fortsetzung des „kalten Kriegs“ über 1989 hinaus betrachtet. Im Hinblick auf die Übernahme von Schulbüchern meint Herr BIRNBAUM:

„Na ja, man kann doch jetzt Lehrbücher nehmen, sowohl alte Bücher aus dem DDR-Unterricht und gleichlaufende Bücher, sage ich mal, aus der Altbundesrepublik. So, und dann wird man in diesen Büchern überall auch widerspiegelt finden irgendwelche Erscheinungen des kalten Krie-

ges, ja, die wird man auf beiden Seiten finden. Also, ich würde jetzt nicht mal die Extreme nehmen, Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht oder Geschichte, beide Seiten sich anzugucken. Man kann das auch in anderen Fächern finden, ob das nun Deutsch wäre, ja, und so weiter. Also, da müßte man dann wirklich mal schauen, welche Funktionen sollten bestimmte Fächer, auch gerade in den Fragen des kalten Krieges, der politischen Erziehung und so weiter, gespielt haben. Und dann müßte man einen Neubeginn durchführen bei solchen Büchern. Also, ich habe mir mal ein Buch ‚Politikunterricht Bayern‘ angeschaut, also, war an einigen Stellen recht beleidigend, wie der DDR-Bürger dargestellt wurde.“

Kern der Rückbesinnung auf die positiven Seiten der DDR-Schule, die sich als Nostalgiegefühl artikuliert, ist die Abwehr dagegen, sich seine Erfolge und Lebensleistungen von außen zerstören zu lassen. Die starke Rückorientierung kann als eine Suche nach einem Zusammenhang, in dem die bewährten Wertesysteme ihre Gültigkeit behalten können, verstanden werden. Die heute sichtbaren Konselemente bezogen auf die DDR sind dabei stärker vor einem lebensweltlich kulturellen als vor einem im engeren Sinne politischen Hintergrund zu interpretieren. Forderungen, das alte DDR-Schulsystem in seiner damaligen Funktionsweise einfach wiederaufleben zu lassen, werden kaum erhoben. Dafür waren die negativen Erfahrungen mit diesem System dann doch zu vielfältig.

Literatur

- DUDEK, P./TENORTH, H.-E.: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver Absicht. In: P. DUDEK/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim/Basel 1993, S. 301–329.
- IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der achten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8. Weinheim/München 1994.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: K. MANNHEIM: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Neuwied/Berlin² 1970, S. 509–565.
- McFALLS, L. H.: Communism's Collapse, Democracy's Demise? The Cultural Context and Consequences of the East German Revolution. New York 1995.
- NEUMANN, Th. W.: „Wir sind keine schlechten Menschen geworden“. Elterngespräche nach der Wende. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 6 (1993), S. 93–106.
- NIETHAMMER, L.: Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In: L. NIETHAMMER/A. v. PLATO (Hrsg.): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Berlin/Bonn 1985, S. 392–445.
- PLATO, A. v.: Oral History als Erfahrungswissenschaft. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 4 (1991), S. 97–119.
- REH, S./TILLMANN, K.-J.: Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche. Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. In: Die neue Schule 86 (1994), S. 224–241.
- SCHMIDT, W.: Die Neustrukturierung der allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament B37/38 (1991), S. 37–45.

Anschrift des Autors

Dr. Thomas W. Neumann, Fernuniversität Hagen, Institut für Geschichte und Biographie, Liebigstr. 11, 58511 Lüdenscheld